

Anna Seretny
Uniwersytet Jagielloński

Rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się przez obcowanie z tekstem

1. Wprowadzenie

Nieznajomość lub niedostateczna znajomość słownictwa często bywa główną przyczyną zaburzeń aktu komunikacji. Jest jednak mniej dotkliwa w czasie rozmowy *twarzą w twarz*. Jak bowiem wynika z badań, zaledwie 7–35% znaczenia przeciętnej wiadomości zawiera się w słowach, pozostała część przekazywana jest za pomocą środków paralingwalnych oraz niewerbalnych (zob. Korosadowicz 1987; Lipińska 2004). W czytaniu nieporadność leksykalna bywa dużo bardziej uciążliwa, w komunikacji manualno-wzrokowej treści przekazywane są bowiem głównie za pomocą środków językowych¹. Nieznajomość słownictwa może więc:

- uniemożliwić zrozumienie tekstu,
- znacząco utrudnić odczytanie sensu wypowiedzi; niski poziom kompetencji leksykalnej sprawia bowiem, że uwaga czytającego zamiast na treści skupia się na tworzących go wyrazach,
- utrudnić lub uniemożliwić stosowanie strategii domysłu językowego; badania wykazały, że staje się ono w pełni możliwe, gdy uczący się opanują zasób słownikowy, umożliwiając im dostępność leksykalną około 95% przeciętnego tekstu (zob. Nation 1997, 2001),
- uniemożliwić transfer umiejętności czytelniczych z J1 do J2; hipoteza progu językowego, przedstawiona przez C. Aldersona (1984) wyraźnie mówi, że transfer ten może mieć miejsce dopiero po osiągnięciu przez uczących się pewnego poziomu biegłości językowej, czyli poznaniu okre-

¹ Funkcję elementów komunikacji pozawerbalnej pełnią jedynie znaki interpunkcyjne, podkreślenia, symbole, emotikony itp.

ślonego zasobu leksyki², struktur gramatycznych, wskaźników zespolenia, znaczników dyskursu,

- ograniczyć możliwość korzystania ze słowników jednojęzycznych, pedagogicznych oraz ogólnych, które powinny być dla uczących się źródłem wiedzy o znaczeniu i użyciu wyrazów.

Badania podjęte w latach dziewięćdziesiątych wykazały wyraźnie, że wielkość zasobu słownikowego oraz efektywność procesu czytania wzajemnie się warunkują (zob. m.in. Hirsh, Nation 1992; Laufer 1989, 1992) – czytanie w stopniu znacznie większym niż inne sprawności językowe przyczynia się do poszerzania zasobu leksykalnego uczących się; z kolei swobodna lektura tekstów jest możliwa dzięki znajomości określonego zasobu leksyki.

Większość podręczników przeznaczonych do rozwijania sprawności czytania oraz większość podręczników ogólnych do nauki języka polskiego jako obcego marginalizuje, niestety, problem właściwego rozwijania kompetencji leksykalnej. Dbą o nią jedynie na poziomach niższych. Nieco bardziej zaawansowani uczący się, czyli tacy, którzy osiągnęli już poziom samodzielności językowej (B1), zostawieni są często sami sobie. Zakłada się bowiem, że ich umiejętności leksykalne rozwiną się samoistnie w trakcie nauki języka. Świadczy o tym nie tylko brak odpowiedniej liczby ćwiczeń słownikowych, lecz także niekonsekwentnie dobierany materiał językowy do tekstów stanowiących kanwę jednostek lekcyjnych. Zazwyczaj bowiem znajomość leksyki z jednej jednostki nie jest konieczna, by zrozumieć teksty lub wykonać jakiegokolwiek ćwiczenia, zawarte w części następnej. W rezultacie nowe słowa zbyt rzadko powtarzają się w podręczniku, a to nie przyczynia się do ich efektywnego opanowywania przez uczących się³. Jest to uchybienie, którego autorzy pomocy dydaktycznych nie dopuszczają się w odniesieniu do materiału gramatycznego.

Wydaje się, że nadszedł czas, by nauczanie słownictwa przestało stanowić margines zainteresowań dydaktyków, by jego opanowywanie przez uczących się nie było efektem ubocznym rozwoju poszczególnych sprawności językowych, a stało się jednym z ważnych celów procesu kształcenia językowego.

² Wstępne badania dla języka angielskiego pozwoliły ustalić, że jest to znajomość ok. 2000–3000 rodzin wyrazów.

³ „Gęstość słownictwa podręcznika jest parametrem, który da się policzyć. Dla uczniów, którzy zaczynają dopiero naukę języka obcego, gęstość ta powinna wynosić 1 : 20, co oznacza, że każde słowo powinno pojawić się w tekstach i ćwiczeniach podręcznika około 20 razy – prawdopodobieństwo zapamiętania jednostek językowych o tzw. niższym stopniu powtarzalności jest bowiem niewielkie. W późniejszym okresie nauki języka stosunek ten może się wahać od 1 : 10 do 1 : 12” (Seretny, Lipińska 2005: 99–100).

2. Treści nauczania w zakresie leksyki

Poznanie wszystkich wyrazów języka docelowego nie może być celem nauczania/uczenia się. Nie jest to możliwe w języku pierwszym, „nikt przecież, nawet najbardziej wykształcony człowiek, nie jest w stanie wyrazić absolutnie wszystkich treści w swoim własnym języku, nie jest też w stanie zrozumieć wszystkich wypowiedzi w nim formułowanych” (Lado 1961), tym mniej realistyczne byłoby to więc w odniesieniu do języka obcego/drugiego.

Prowadzone w wielu krajach badania nie przyniosły jednak odpowiedzi na pytanie, jak wiele wyrazów zna p r z e c i ę t n y rodzimy użytkownik języka. Wśród czynników sprawczych można wymienić:

- niemożność objęcia badaniami na tyle dużej i reprezentatywnej populacji, by wyniki badań były miarodajne i pozwalały na dokonanie uprawomocnionych uogólnień,
- zróżnicowana wielkość zasobów leksykalnych poszczególnych języków, uniemożliwiająca porównywanie bogactwa słownikowego użytkowników różnych języków,
- trudności ze skonstruowaniem obiektywnych narzędzi pomiaru.

Na potrzeby nauczania języka dokonano zatem pewnych ustaleń szacunkowych. Oparto je na wynikach badań tempa średniego przyrostu słownictwa u dzieci w wieku szkolnym. Stąd często przyjmuje się, że dorosły użytkownik języka zna około 15 000–20 000 rodzin wyrazów⁴ (Nation 2001: 9), przy założeniu, że miał okazję zetknąć się z tekstami o łącznej długości około 1 000 000 słowoform⁵ (Schmitt 2000).

Określenie przybliżonej wielkości zasobu słownikowego przeciętnego rodzimego użytkownika języka zawęziło wydatnie obszar treści nauczania, nie dało jednak odpowiedzi na pytanie, które wyrazy uczący się powinien poznać w pierwszej kolejności. W tej kwestii niezwykle pomocne okazały się badania f r e k w e n c y j n e oraz rangowe reprezentatywnych korpusów tekstów. W ich wyniku za jednostki najbardziej komunikatywnie nośne uznano te, dla których oba wskaźniki były wysokie

Rodzimi użytkownicy, podejmując działania językowe, nie sięgają wyłącznie do wyrazów najczęściej używanych. Leksyka o najwyższej frekwencji jest w dużej mierze a t e m a t y c z n a i w związku z tym częściej służy do mó -

⁴ Zasób ten z powodzeniem może się więc przełożyć na znajomość 80 000 lub więcej jednostek leksykalnych.

⁵ Zwłaszcza, że w przypadku uczących się nie jest możliwa tak rozległa ekspozycja na język docelowy. Największy zaświadczony w badaniach korpus, z jakim zetknęli się uczący w trakcie kształcenia językowego, wynosił około 300 000 wyrazów w ciągu roku (Cobb, Horst 2001: 17).

wienia o rzeczach niż do nazywania tych rzeczy. Jej naturalnym uzupełnieniem jest słownictwo tematyczne⁶.

Spostrzeżenia powyższe doprowadziły do wyłonienia dwóch kryteriów, na których powinien się opierać dobór treści nauczania w obszarze leksyki. Są to kryteria:

- f r e k w e n c j i w odniesieniu do form morfologicznych danej jednostki (słowoform) oraz jej znaczeń,
- u ż y t e c z n o ś c i (treści nauczania winny być uzupełniane o wyrazy tematyczne o frekwencji niższej, które, z różnych powodów, mogą być ważne dla uczących się) (Sinclair, Renouf 1988).

3. Cele nauczania leksyki

Zazwyczaj przyjmuje się więc, że prawidłowo ukierunkowany proces rozwijania kompetencji leksykalnej powinien umożliwić uczącym się poznanie w pierwszej kolejności 2000 najczęściej używanych wyrazów⁷. Dopiero potem nauczanie leksyki można prowadzić dwutorowo: w dalszym ciągu zapoznawać uczących się z leksyką najczęściej używaną, uzupełniając jednocześnie treści nauczania o słownictwo tematyczne, specjalistyczne itp.

Jak już wspomniano, nauczanie słownictwa języka polskiego jako obcego na niższych poziomach zaawansowania jest z reguły uporządkowane i ma najczęściej charakter bezpośredni (zob. Seretny, Lipińska 2005: 84). Uczący się poznają wyrazy komunikacyjnie użyteczne (tematyczne) oraz nośne (częste), utrwalają je zaś, wykonując rozmaite ćwiczenia słownikowe oraz ukierunkowane leksykalnie zadania komunikacyjne. Na wyższych poziomach natomiast dydaktyka leksyki bywa często chaotyczna i ma zazwyczaj charakter wyłącznie pośredni – uczący się poznają słowa, czytając, rzadziej słuchając różnego rodzaju tekstów⁸.

⁶ Rozróżnienie to wprowadził do językoznawstwa stosowanego francuski badacz R. Michéa (1950). Zwrócił on uwagę, że słowa atematyczne występują w wielu różnych tekstach odpowiedniej długości, niezależnie od ich zawartości treściowej, tematyczne zaś – pojawiają się rzadziej, a ich obecność na listach frekwencyjnych – z punktu widzenia statystyki – ma charakter przypadkowy.

⁷ Niektórzy badacze uważają jednak (zob. np. Hazenberg, Hulstijn 1996), że powinno to być 5000 słów.

⁸ W tym miejscu warto zaznaczyć, że badania przeprowadzone przez H. Chodkiewicz (2000) wykazały, że ćwiczenia wspomagające rozumienie, wykonywane przez uczących się w trakcie czytania, nie przyczyniają się do bardziej efektywnego przyswajania słownictwa. Koncentracja na rozumieniu tekstu jako całości przenosi bowiem punkt ciężkości na procesy przetwarzania wyższego rzędu. Procesy przetwarzania niższego rzędu działają wówczas jedynie jako mechanizm otwarcia (zob. 4).

Tabela 1. Pokrycie tekstu w języku angielskim

| Wyrazy (w tys.) | Pokrycie tekstu (w %) |
|--------------------|--------------------------|
| 1 000 | 72 |
| 2 000 | 79,7 |
| 3 000 | 84 |
| 4 000 | 86,7 |
| 5 000 | 88,6 |
| 6 000 | 89,9 |
| 12 448 | 95 |
| 43 831 | 99 |
| 86 741 | 100 |

Źródło: Nation 2001: 15.

Konieczność ukierunkowania nauczania słownictwa w języku polskim jako obcym i nadania mu charakteru bezpośredniego jest, moim zdaniem, bezsprzeczna, przy czym priorytet powinna mieć dydaktyka leksyki najczęściej używanej. Słownictwo to stanowi bowiem solidny fundament nauki języka. Jego znajomość sprawia, że stopień leksykalnej dostępności tekstu rośnie zdecydowanie szybciej niż w przypadku opanowania innych wyrazów (zob. tab. 1). Choć leksykalna dostępność tekstu nie daje gwarancji odczytania jego sensu⁹, to jednak trudno zaprzeczać faktowi zupełnie oczywistemu, że znajomość znaczenia nośników treści stanowi podstawę procesu rozumienia.

Chodzi zatem o to, by nie wysyłać uczących się w morze leksyki w dryfującej łodzi, z ogólnikowym poleceniem „łowienia słów”, gdyż to, jakie złowią, zależy będzie wyłącznie od kierunku, w który ich zniesie (Cobb, Horst 2001). Najczęściej jednak zapamiętują dziesiątki niepotrzebnych wyrazów o bardzo niskiej frekwencji, którymi nie będą mieli okazji się posługiwać.

4. Kompetencja leksykalna a sprawność czytania

W trakcie czytania dochodzi do wielopoziomowego przetwarzania danych językowych w procesach niższego oraz wyższego rzędu. Te pierwsze obejmują rozpoznawanie słów i niesionych przez nie znaczeń, jak również tworzenie jednostek znaczeniowych na poziomie fraz; te drugie – wiążą się zaś

⁹ Zależy ono od wielu czynników, którymi między innymi są: poziom językowy czytającego, jego zasób wiedzy o świecie przedstawionym w tekście, rodzaj i liczba doświadczeń życiowych i czytelniczych, sprawność myślenia i rozumowania oraz wyrobienie wyobraźni i współodczuwania (zob. Pawłowska 2008).

z umiejętnością budowania znaczenia na poziomie tekstu oraz wnioskowania, interpretacji, krytycznej oceny itp. (Chodkiewicz 1986, 2000).

W celu utworzenia grup znaczeniowych, czyli jednostek znaczenia na poziomie tekstu, uczący się musi przede wszystkim umieć rozpoznawać wyrazy¹⁰. Percepcja tekstu na płaszczyźnie leksykalnej polega bowiem na:

- identyfikacji graficznych kształtów słów, ich składu morfemowego i słowotwórczego,
- łączeniu ich ze znaczeniem wyrazów, bądź przez wybór jednego z aktualizowanych znaczeń w danym kontekście, bądź poprzez odniesienie do wiedzy o świecie lub wnioskowanie o znaczeniu z kontekstu.

Są to umiejętności niższego rzędu, które opierają się na znajomości systemu języka (kodu), w tym przede wszystkim na sprawnej aktywacji słownictwa. Uchwyciwszy znaczenie treści przekazywanej na poziomie struktur językowych, uczący się musi następnie zidentyfikować intencję komunikacyjną autora tekstu, a następnie zestawić ją z własnym systemem wartości, upodobań, postaw, czyli potraktować subiektywnie (Grabe 2002: 53). To zaś są umiejętności wyższego rzędu¹¹.

Miedzy czytaniem ukierunkowanym na rozwijanie kompetencji leksykalnej a czytaniem, które pomaga rozwijać umiejętność czytania ze zrozumieniem oraz strategię pracy z tekstem jest więc zasadnicza różnica. Rozwijanie *s p r a w n o -* *ści* czytania wiąże się bowiem z doskonaleniem umiejętności zarówno niższego, jak i wyższego rzędu¹². Poszerzanie kompetencji leksykalnej przy wykorzystaniu tekstów koncentruje się natomiast na budowaniu i/lub rozwijaniu umiejętności niższego rzędu. Testy stają się wówczas materiałem dostarczającym prymarnych danych językowych. Umożliwiają poznawanie słów w kontekście, pozwalają także na ukazanie relacji semantyczno-syntagmatycznych, w które wchodzi poszczególne jednostki leksykalne. Zadaniem ćwiczeń jest zaś zapewnienie uczącym się wielokrotnego i zróżnicowanego kontaktu z materiałem leksykalnym tekstu.

Zadaniem ukierunkowanych leksykalnie ćwiczeń na tekstach, powinno zatem być:

- zapoznavanie uczących się z leksyką najczęściej używaną, najbardziej komunikacyjnie nośną, a także przyspieszanie tempa rozpoznawania zna-

¹⁰ Sprawny czytelnik, czytając tekst w J1, potrafi rozpoznać cztery do pięciu wyrazów na sekundę; czas, jakiego potrzebuje, żeby wywołać z pamięci słowo to 1/20 sekundy (Grabe 2002: 52).

¹¹ Proces rozumienia, zarówno w J1, jak i J2, jest warunkowany przez wiele czynników natury społecznej i indywidualnej, których prezentacja i omówienie wykracza poza ramy niniejszej pozycji.

¹² Służą temu rozmaite techniki pracy z tekstami pisanymi (zob. Grellet 1981; Komorowska 2002; Koda 2005; Seretny, Lipińska 2005).

czeń wyrazów tworzących tekst oraz pełnionych przez nie funkcji (cel pierwszy),

- uwrażliwianie na znaczenie kontekstowe, łączliwość, konotacje, budowę słów itp.(cel drugi),
- rozwijanie znajomości leksyki z określonych obszarów tematycznych (cel trzeci).

Cele pierwszy i drugi należy realizować, umożliwiając uczącym się częsty kontakt z tekstami – im więcej bowiem będą czytać, tym sprawniejszymi staną się czytelnikami. Każdy kontakt z tekstem pisanym przyczynia się do wzrostu umiejętności wzrokowego rozpoznawania wyrazów oraz pełnionych przez nie funkcji¹³. Do tekstów należy przygotowywać specjalne ćwiczenia leksykalne. Ich zadaniem będzie umożliwianie uczącym się podejmowania różnorodnych działań językowych, pozwalających w rezultacie na trwałe wbudowanie nowej leksyki w istniejącą już w ich umyśle sieć powiązań¹⁴. Przy selekcji wyrazów stanowiących podstawę ćwiczeń należy odwoływać się przede wszystkim do list frekwencyjnych słownictwa, przygotowanych na potrzeby nauczania języka polskiego jako obcego (Zgółkowska 1992), a nie kierować intuicją. Wybierając słowa „ciekawe”, przypadkowe, wysyłamy uczących się w morze leksyki na dość wątpliwe połowy. Cel trzeci należy realizować, pracując na tekstach nasyconych leksyką z określonego kręgu, koncentrując działania dydaktyczne na słownictwie tematycznym.

5. Techniki pracy z tekstem o ukierunkowaniu leksykalnym

S. M. Gass (1988) dokonała klasyfikacji rodzajów działań, sprzyjających procesowi opanowywania leksyki z tekstu pisanego (zob. tab. 2). Są to:

- koncentrowanie uwagi uczącego się na nowej leksyce (K),
- rozpoznanie (R),
- analiza i manipulacja (A/M),
- integracja (I),
- produkcja (P).

¹³ Aspekt automatycznego rozpoznawania form i pełnionych przez nie funkcji jest szczególnie trudny w przypadku języków fleksyjnych. Bogactwo końcówek, wielość alternacji samogłoskowych i spółgłoskowych powoduje, że uczący się, zwłaszcza na niższych poziomach zaawansowania, nie rozpoznają form (np. błędnie przypisując formę *piesi* – będącą mianownikiem l. mn. rzeczownika rodzaju męskiego *pieszy* – innemu rzeczownikowi o podobnej pisowni – *pies*).

¹⁴ Przy czym, im bardziej różnorodne ćwiczenia, tj. opierające się na wielości skojarzeń – graficznych, tematycznych, wizualnych, gramatycznych – tym większa gwarancja trwałości zapamiętania nowego słownictwa oraz gotowości pamięci w czasie produkcji językowej.

Tabela 2. Działania wspomagające opanowywanie leksyki a rodzaje zadań językowych

| Działania | Zadania |
|--|--|
| Skoncentrowanie uwagi uczącego się (K) | efekt ten można uzyskać zaznaczając, podkreślając, podświetlając, zestawiając wyrazy, których znaczenie może nie być znane, bądź wyrazy, które są ważne i w związku z tym powinny być opanowane na poziomie produkcji (innym sposobem jest głosowanie tekstu na marginesie oraz elaboracja ¹⁵) |
| Recepcja (R) | działania, które mają na celu zachowanie danego słowa/słów w pamięci uczącego się |
| Analiza i manipulacja (A/M) | dokonywanie przekształceń słowotwórczych, składniowych itp. |
| Integracja (I) | odgadywanie znaczenia słowa, łączenie go z synonimami, antonimami, dopełnianie kolokacji itp. |
| Produkcja (P) | posługiwanie się nowym słowem w trakcie symulowanej/naturalnej komunikacji |

Źródło: Gass 1988.

Przyporządkowanie najczęściej stosowanych technik pracy ukierunkowanych na rozwijanie zasobu leksykalnego do obszarów aktywności uczącego się wygląda zatem następująco:

- odnajdywanie wyrazów z listy w czytany tekście (K),
- wypisywanie z tekstu zaznaczonych wyrazów z jednoczesnym przyporządkowywaniem ich do odpowiednich kategorii gramatycznych (K),
- wyszukiwanie w tekście słów wieloznacznych (K),
- wypisywanie z tekstu wyrazów synonimicznych (np. odnoszących się do mówienia) (K),
- wypisywanie wszystkich wyrazów należących do danej rodziny/rodzin (K),
- uzupełnianie luk derywatami, które należy utworzyć od podanej podstawy (A),
- uzupełnianie diagramów słowotwórczych (A),
- dobieranie/dopasowywanie wyrazów do obrazków (R),
- dobieranie/dopasowywanie wyrazów do ich definicji (R),
- uzupełnianie diagramów znaczeniowych (R),
- przygotowywanie map myśli (R, M, I),
- wybór najlepszego odpowiednika dla podkreślonego słowa (I),
- uzupełnianie luk (z banku możliwości) (I),
- uzupełnianie luk z wyborem wielokrotnym (I),

¹⁵ Działanie takie jest bardziej wskazane niż wprowadzanie nowych słów przed tekstem, które uczący się zazwyczaj zapisują w swoich zeszytach, bo choć nie zmniejsza liczby samych regresji, zmienia jednak korzystnie ich czas ze względu na umiejscowienie informacji o znaczeniu słowa w jego bezpośrednim sąsiedztwie.

- łączenie w pary rozproszonych kolokacji (I),
- dopełnianie kolokacji, dopełnianie związków frazeologicznych występujących w tekście (I),
- odnajdywanie w tekście synonimów antonimów do podanych wyrazów (I),
- usuwanie wyrazów nie pasujących do pozostałych (I),
- zastępowanie słów podkreślonych w tekście wyrazami o znaczeniu podobnym (P),
- parafrazowanie zdań zawierających nowe wyrazy (P),
- uzupełnianie luk „dziurawiec” (P),
- streszczanie tekstu przy użyciu podanych słów (P).

(Seretny, Lipińska 2005: 88–100)

Poszerzaniu kompetencji leksykalnej uczących się służą wszystkie rodzaje technik pracy. Nie ulega jednak wątpliwości, że wzrost ich słownika aktywnego następuje przede wszystkim w wyniku podejmowanych przez nich działań o charakterze produktywnym (P).

6. Propozycje dydaktyczne

6.1. Tekst jako narzędzie pracy nad słownictwem najczęściej używanym

Poniżej znajduje się tekst przeznaczony dla uczących się na poziomie B2, w którym na szaro zaznaczono leksykę najczęściej używaną (lista frekwencyjna Zgółkowej, miejsca 1–3000), w ramach zaś znajdują się słowa z kolejnego przedziału frekwencyjnego (lista frekwencyjna Zgółkowej, miejsca 3000–4600).

Celem ćwiczeń leksykalnych na tym poziomie powinny być przede wszystkim wyrazy ujęte w ramach. Należy się jednak upewnić, że uczący się znają i umieją się posługiwać słowami znajdującymi się na szarym tle. Należą one bowiem do przedziału niższego i powinny już zostać czynnie opanowane. Znaczenie pozostałych wyrazów (w tekście zostały wytłuszczone) trzeba wyjaśnić, lecz nie należy czynić z nich obiektu jakichkolwiek działań językowych uczących się.

C U D P A M I Ę C I

Arturo Toscanini poinformowany, że drugi **fagot** ma uszkodzony **klawisz**, pomyślał krótko i powiedział: „Tego **dźwięku** nie ma w dzisiejszym koncercie”. Chcesz mieć taką **pamięć**? To da się zrobić.

Dobrej **pamięci** można się **dorobić**, stosując pewne **sztuczki**. Niektóre z nich mają **rodowód antyczny** – to tak zwane strategie mnemoniczne. Pierwsza zasada mówi, że im więcej **zmysłów zaangażujemy** w **pamiętanie**, tym lepiej. Okazuje się, że nie ma jak **wszechstronność**. Gdy widzimy coś, co chcemy zapamiętać, powinniśmy koniecznie opisać to słowami, na przykład

mówimy głośno: „Kładę klucze na półce”. Natomiast wykład najlepiej wyobrazić sobie w głowie w postaci [zabawnej historyjki]. Do [powstającego] obrazu warto też dodać zapach. Takiej [mieszanki] nie da się zapomnieć.

Podstawowym sposobem [zapamiętywania] jest [powtarzanie]. By dobrze [wykorzystać] tę metodę, po przeczytaniu tekstu dwa razy należy **oderwać** od niego wzrok i spróbować przypomnieć sobie, co zawierał.

Do nauki języków obcych bardzo [się przydaje] metoda **kluczowych słów**. [Polega] ona na tym, że znajdujemy słowo polskie podobne w **brzmieniu** do słowa obcego, którego chcemy się nauczyć – na przykład angielskie słówko „eye” (oko) czyta się „aj”. Teraz wystarczy wyobrazić sobie, że komuś **wpadło** coś do oka i w związku z tym krzyczy głośno: „Aj, aj!”. Tworzymy w ten sposób pewne **skojarzenie** między słowami. [Im] bardziej dziwne i **zabawne** są **skojarzenia**, tym łatwiej je zapamiętamy.

(Zgółkowa 1992:).

6.2. Tekst jako narzędzie poszerzania znajomości leksyki z określonego obszaru tematycznego

Najlepszym sposobem wprowadzania/poszerzania słownictwa tematycznego na średnim poziomie zaawansowania są teksty krótkie, których długość nie przekracza 300 wyrazów. Mogą być autentyczne lub częściowo opracowane. Dzięki różnorodnym zadaniom leksykalnym i komunikacyjnym, uczący się będą mogli utrwalać i aktywizować nowo poznane słownictwo. Tematyka tekstu może bowiem stać się punktem wyjścia do dyskusji, symulacji itp. lub stanowić bodziec do przygotowania wypowiedzi pisemnej.

Poniżej znajduje się tekst poświęcony problematyce snu, który stał się podstawą oraz inspiracją dla ćwiczeń ukierunkowanych leksykalnie¹⁶.

SEN TO ZDROWIE

Sowa czy skowronek?

Nocne marki, ranne ptaszki – każdy z nas mógłby się umieścić w którejś z tych kategorii. Ale czy taki podział ma jakieś biologiczne podstawy? Jak się okazuje, owe etykiety mają dużo wspólnego z genetyką. Powiedz, o której rano się budzisz, a powiem ci, jakim chronotypem jesteś.

Chronotyp A – to osoba, która wstaje z kurami, rano jest wyspana, rześka i gotowa do działania, ale zazwyczaj nie jest w stanie dotrwać do połowy wieczornego filmu. Natomiast osoby typu B otwierałyby oczy najchętniej (i wcale nie z powodu lenistwa) koło południa, ale za to starcza im energii do późna w nocy.

To, czy ktoś jest skowronkiem, czy sową, jest ściśle związane z naszymi genami i wewnętrznym zegarem biologicznym. Naukowcy odkryli, że biologiczny zegar skowronków odmierza 24-godzinną dobę; organizmy sów działają zaś tak, jakby ich doba była dłuższa o trzy godziny. Dlatego tak trudno im rano wstać, są wiecznie zaspane, a potem wciąż dziwią się, że już tak późno.

(<http://www.mojageneracja.pl/>)

¹⁶ Przykładami ilustrowane są jedynie ćwiczenia rzadziej stosowane w praktyce dydaktycznej.

1. Poniżej znajduje się poradnik dla uczniów „sów”. Proszę wspólnie z kolegą/koleżanką przygotować poradnik dla „skowronków”.

Jeśli jesteś uczniem Sowy:

1. Czasu, który musisz spędzić w szkole, niestety, nie da się zmienić. 8.00–15.30 to godziny niekorzystne dla Ciebie.
2. Po lekcjach zdrzemnij się, prześpij się godzinę lub dwie.
3. Na dodatkowe zajęcia zapisuj się po godzinie 18.00.
4. Po godzinie 18.00 zabieraj się też do odrabiania lekcji, przygotowywania do egzaminów i klasówek. Jeśli w ciągu dnia uciąłeś sobie drzemkę, Twój organizm jest zregenerowany i może popracować nawet do północy.
5. Wytlumacz rodzicom, że uczysz się w nocy, bo wtedy łatwiej przyswajasz wiedzę.
6. Wysypiaj się rano. Jeśli nie musisz – nie wstawaj przed 7.30.

2. Proszę zaznaczyć możliwe połączenia, jak pokazano w przykładzie.

| | krótko | mocno | potężnie | jak suseł | na stojąco | jak kłoda | za wszystkie czasy | głęboko |
|---------------------|--------|-------|----------|-----------|------------|-----------|--------------------|---------|
| <i>spać</i> | √ | √ | | √ | √ | √ | | √ |
| <i>wyspać się</i> | | | | | | | | |
| <i>zaspać</i> | | | | | | | | |
| <i>przespać się</i> | | | | | | | | |
| <i>zasnąć</i> | | | | | | | | |

3. Proszę uzupełnić poniższe zdania wyrazami pochodnymi. Pierwsze uzupełnienie jest przykładem.

Miałem wczoraj bardzo miłysen.....

Potrzebna mi krótka

On rzeczywiście jest ! Chodzi w nocy po domu!

ŚNIC

DRZEMAC

LUNATYKOWAĆ

4. Proszę połączyć ze sobą wyrazy z kolumny A z wyrazami z kolumny B, a następnie ułożyć z nimi zdania zgodnie z podanym przykładem.

Przykład: Jestem bardzo senna. Oczy same mi się zamykają.

ktoś cierpi na

kogoś ogarnia

kogoś dręczą

ktoś ma

komuś

koszmary

oczy same się zamykają

ciężką głowę

bezsennność

senność

5. Jaka jest różnica? Proszę dopasować definicje do poniższych wyrazów, jak pokazano poniżej.

wyspać się

przespać się

zaspać

odespać

zapaść w sen

spać wystarczająco długo, tyle ile człowiek potrzebuje

położyć się spać na krótko

położyć się spać, by nadrobić braki w śnie (np. po nieprzespanej nocy)

| | |
|--------|--|
| pospać | spać długo i smacznie |
| dospać | spać za długo i w związku z tym spóźnić się z wykonywaniem jakiejś czynności |
| uśpić | spać jeszcze przez chwilę dłużej, żeby obudzić się zgodnie z planem |
| usnąć | położyć spać dziecko; skrócić życie choremu zwierzęciu |

6. Proszę uzupełnić brakujące przedrostki. Pierwsze uzupełnienie jest przykładem.

O Boże! Jestem strasznie zmęczona. Powinam się chwilę przespać ... Muszę chociaż trochę spać poprzednią noc. Szkoda, że nie mogę sobie spokojnie spać do rana, bo jednak mam sporo pracy. Mam nadzieję, że tej nocy nie będę miała problemów, żeby snąć.

7. Proszę opisać dzień kogoś, kto źle przespał noc. Proszę wykorzystać w swojej wypowiedzi następujące zwroty i wyrażenia:

*podejmować decyzję
trudności z koncentracją
przezwyciężyć zmęczenie
złe samopoczucie
ból głowy
walczyć z sennością*

8. Proszę sporządzić miniporadnik dla cierpiących na bezsenność.
9. Proszę opowiedzieć swój najdziwniejszy/najprzyjemniejszy/najstraszniejszy sen.

7. Podsumowanie

W dydaktyce słownictwa, poza odpowiednim doбором materiału leksykalnego, najistotniejsze jest częste i regularne powtarzanie oraz przypominanie poznanego wcześniej materiału (w literaturze anglosaskiej używa się nawet określenia *recykling*). Należy to robić w ciekawy, urozmaicony sposób, pamiętając, że uczący się najszybciej opanowują te słowa, które stały się przedmiotem działań werbalnych, gdyż jeśli je tylko usłyszą/przeczytają – zapomną, jeśli będziemy ich uczyć – może zapamiętają, ale jeśli pozwolimy im za ich pomocą działać – będą je umieli.

Bibliografia

- Alderson J. C., 1984, *Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem*, [w:] *Reading in a Foreign Language*, ed. J. C. Alderson, A. H. Urquhart, London–New York.

- C h o d k i e w i c z H., 1986, *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*, WSiP, Warszawa.
- C h o d k i e w i c z H., 2000, *Vocabulary Acquisition form the Written Context*, Maria Curie-Skłodowska University Press, Lublin.
- C o b b T., H o r s t M., 2001, *Reading Academic English: Carrying Learners Across the Lexical Threshold*, [w:] *Research Perspective on English for Academic Purposes*, ed. J. Flowerdew, A. Peacock, Cambridge University Press, Cambridge, s. 315–329.
- G a s s S., 1988, *Second language vocabulary acquisition*, “Annual Review of Applied Linguistics”, No 9, s. 92–106.
- G r a b e W., 2002, *Reading in a second language*, [w:] *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, ed. R. Kaplan, Oxford University Press, Oxford, s. 49–59.
- G r e l l e t F., 1981, *Developing Reading Skills*, Oxford University Press, Oxford.
- H i r s h D., N a t i o n I. S. P., 1992, *What vocabulary size is needed to read unsimplified text for pleasure?*, “Reading in a Foreign Language”, No 8, s. 689–696.
- K o d a K., 2005, *Insights into Second Language Reading*, Cambridge University Press, Cambridge.
- K o m o r o w s k a H., 2002, *Metodyka nauczania języków obcych*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- K o r o s a d o w i c z M., 1987, *Aspekty komunikacji niewerbalnej w nauczaniu języka obcego*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 9.
- L a d o R., 1961, *Language Testing*, Longman, London.
- L a u f e r B., 1989, *What percentage of text-lexis is essential for comprehension?* [w:] *Special Language: From Humans Thinking to Thinking Machines*, ed. C. Lauren, M. Nordman, Multilingual Matters, Clevedon.
- L a u f e r B., 1992, *How much lexis is needed for reading comprehension*, [w:] *Vocabulary and Applied Linguistics*, ed. P. J. L. Arnaud, H. Béjoint, Macmillan, London.
- L i p i Ń s k a E., 2004, *Niewerbalne środki przekazu w nauczaniu i organizacji egzaminów*, [w:] *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, red. A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska, Universitas, Kraków.
- M i c h é a R., 1950, *Vocabulaire et culture*, “Les Langues Modernes”, vol. XLVI, s. 227–232.
- N a t i o n I. S. P., 1997, *Vocabulary size, text coverage & word lists*, [w:] *Vocabulary: Description, acquisition, pedagogy*, ed. N. Schmitt, M. McCarthy, Cambridge University Press, New York.
- N a t i o n I. S. P., 2001, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- P a w ł o w s k a R., 2008, *Maturalny sprawdzian sprawności czytania tekstu naukowego (publicystycznego) w funkcji poznawczej*, <http://www.testy.com.pl/>
- S c h m i t t N., 2000, *Vocabulary and Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- S e r e t n y A., L i p i Ń s k a E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- S i n c l a i r J. M., R e n o u f A., 1988, *A lexical syllabus for language learning*, [w:] *Vocabulary Learning and Teaching*, ed. R. Carter, M. McCarthy, Longman, London, s. 141–160.
- Z g ó ł k o w a H., 1992, *Dobór słownictwa do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, red. W. Miodunka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 37–104.